

Three Generations, Three Curriculum: Teachers' Opinions on Turkish Language Curriculum in 1981, 2006 and 2017

Mazhar Bal*^a

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.583543

Article History:

Received: 28.06.2019

Accepted: 08.10.2019

Published: 15.10.2019

Keywords:

Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (1981), Primary Turkish Language Curriculum (2006), Turkish Language Curriculum (2017), Teacher's Opinion.

Article Type: Research article

Abstract

In the literature, there is no comparative study that reveals the opinions of teachers who started to work while Turkish Language Curriculums were in practice. The aim of this study is to determine the opinions of teachers about Turkish Language Curriculum. The study was limited to 1981 Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (6-8), 2006 Primary Turkish Language Curriculum (6-8) and 2017 Turkish Language Curriculum (1-8). The study was designed with case study which is one of the qualitative research methods Semi-structured interview form was used as data collection tool in the study. The participants of the study are Turkish language teachers. The study was conducted with a total of 90 teachers. Content analysis technique was used to analyze the data. In the research, Turkish language teachers presented their opinions and made comparisons between previous and subsequent curriculums. As a result of the study, it was determined that there are differences between the three generations of Turkish language teachers in terms of being effective in the teaching process. On the other hand, the common point for all three generations was that they are not aware of the innovations introduced by the curriculums. For this reason, it can be said that unless the competencies of Turkish language teachers are increased, the innovations brought with the programs cannot reach their goals.

Üç Kuşak, Üç Program: 1981, 2006 ve 2017 Türkçe Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.583543

Makale Geçmişi:

Geliş: 28.06.2019

Kabul: 08.10.2019

Yayın: 15.10.2019

Anahtar Kelimeler:

Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006), Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017), Öğretmen Görüşleri.

Makale Türü: Araştırma makalesi

Öz

Alanyazında, Türkçe Öğretim Programları uygulamada iken göreve başlayan öğretmen görüşlerini karşılaştırmalı olarak ortaya koyan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkçe dersi öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışma, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (6-8), 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8) ve 2017 yılında uygulanmaya başlayan Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8) ile sınırlandırılmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma toplam 90 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Veriler analiz edilirken içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, üç kuşak Türkçe öğretmenleri arasında öğretim sürecinde etkin olma açısından farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öte yandan her üç kuşak için ortak nokta olarak programlarla getirilen yenilikler konusunda farkındalık sahibi olmamaları gösterilebilir. Bu sebeple Türkçe öğretmenlerinin yeterlikleri arttırılmadıkça programlarla getirilen yeniliklerin amacına ulaşamayacağı söylenebilir.

*Corresponding Author: balmazhar@gmail.com

^aDr., Akdeniz University, Antalya/Turkey, <https://orcid.org/0000-0001-6958-9130>

Introduction

It is known that renewal works were carried out in the Republican Period regarding the Turkish Language Curriculum. The first example of this renewal is the 1924 First Schools Curriculum. This Curriculum was followed by the Turkish Language Curriculum of 1926, 1929, 1930, 1931, 1936, 1948, 1949, 1962, 1968, 2006, 2017 respectively.

Among these renewal efforts in the Republican Period, the 1981 Basic Education Schools Turkish Language Curriculum has a different place. With this program, listening skills included in the program for the first time; four key language arts skills and grammar-related achievements at each grade level systematically presented; the concept of education entered a Turkish Language Curriculum for the first time, and for the first time, methods, tools, assessment and evaluation had been given a separate place in the program (Eyüp, 2008; Temizyürek and Balcı, 2006). In this respect, it can be said that the Basic Education Schools Turkish Language Curriculum is the first program that fully meets the qualifications required in a program. This program was implemented until 2006. In 2006, Turkish Language Curriculum (6-8th grade) was prepared. This program has been implemented since 2006-2007 academic year. With this program, innovations were made unlike previous programs. For example; for the first time, learning outcomes were given with examples of activity and explanations in this curriculum; in addition, more concrete contributions were made to the teaching process by presenting examples of lessons (Kutlubay, 2015). This program was implemented for about 10 years. In 2015, the Ministry of National Education renewed its Curriculum. One of these Curriculum is the Turkish Language Curriculum. The program, which was published as a draft in 2015, started to be implemented gradually in 2017. The renewed Turkish Language Curriculum (2017) has many different features from the previous program. The renewed Turkish Language Curriculum (1st and 8th grades) covers all levels from first grade to eighth grade; 21st century skills are the core competences of the program; the number of learning outcomes is reduced and they are presented more clearly at the class level and this curriculum has multimodal text types (MEB, 2017).

It is considered that these Curriculum changes made for Turkish language course are necessary considering the needs. With the changes made, the Turkish Language Curriculum are getting better (Bağcı Ayrancı and Mutlu, 2017; Girgin, 2011). Improving the Turkish Language Curriculum does not mean that the course will be completely perfect. It is thought that the competence of Turkish language teachers who are the implementers of the program is an important factor in making the course more effective. According to November, 2018 data, the number of Turkish language teachers working in the Ministry of National Education is 50.833 (Anadolu Ajansı, 23.11.2018). Only 2642 of these teachers started to work after the implementation of the Turkish Language Curriculum (2017) (MebPersonel, 15.08.2018). The rest of the Turkish language teachers started to work before 2017. Based on this information, almost 95% of the Turkish language teachers working in the Ministry of National Education are in the Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (1981) and in Primary Education 6-8. Grade Turkish Language Curriculum (2006).

It is considered that the undergraduate training of Turkish language teachers who started to work in these three Curriculum are different from each other. Despite these differences, these three teachers, who can be defined as three separate generations, are expected to present the Curriculum with the same competence. Therefore, it is thought that it is important to determine the problems and expectations of these three generations while implementing the Curriculum. In the literature, there are studies related to determining the opinions of Turkish language teachers especially for the Turkish Language Curriculum (2006). However, there is no research that tries to determine the opinions of these three generations towards Turkish curriculum.

In this study, the current status of these Turkish language teachers, which can be defined as three different generations, awareness of the renewed Curriculum, the aspects they think are sufficient, the difficulties they face and the problems in general have been tried to be determined. Thus, the requirements for making the Turkish language course more effective and the implementation of the renewed Turkish Language Curriculum (2017) to serve the purpose were put forward. The aim of the study, which is thought to serve a deficiency in the literature, is to determine the opinions of Turkish language teachers towards Turkish Language Curriculum. For the purpose of the research, the following questions were sought:

1. What are the opinions of Turkish language teachers who started to work while the Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (1981) was in practice?

2. What are the opinions of the Turkish language teachers who started to work while the Turkish Language Curriculum (2006) was in practice?

3. What are the opinions of the Turkish language teachers who started to work while the Turkish Language Curriculum (2017) was in practice?

Method

Research Design

In this research, the holistic approach is adopted to demonstrate the competence of three generations of teachers for renewed programs. It is known that the Ministry of National Education gives importance to the development of teacher skills as well as to the renewal and adaptation of the programs to the age. Therefore, it is thought that it is important to examine the situation of these three generations of teachers. Since the Turkish language teachers who started to work at three different periods were identified as participants, a holistic multiple design was used. The holistic multiple design is preferred because it offers the opportunity to compare different units both within and between each other (Yin, 2009).

Participants

The participants of the study are Turkish language teachers. In this study convenience sampling was used since it was aimed to determine the opinions of Turkish language teachers who started to work while three different Turkish Language Curriculum was in practice. Because convenience sampling provides convenience to researchers in terms of cost and time (Patton, 2014). With this type of sample, the researcher was able to select the participants who could fully serve the purpose of the study from the individuals whom he / she had knowledge about before. A total of 90 (45 female, 45 male) Turkish language teachers from three different generations were studied. The study was based on volunteering. The participants were divided into three different groups:

First Group: This group consists of Turkish language teachers who started to work while the Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (1981) was in practice. 30 (15 female, 15 male) Turkish language teachers were selected as participants in this group.

Second Group: This group consists of Turkish language teachers who started to work while the Turkish Language Curriculum (2006) was in practice. 30 (15 female, 15 male) Turkish language teachers were selected as participants in this group.

Third Group: This group consists of Turkish language teachers who started to work while the Turkish Language Curriculum (2017) was in practice. 30 (15 female, 15 male) Turkish language teachers were selected as participants in this group.

In the results, false names were used instead of real names when quoting from the participants. "E1, E2, ..., E15" were used for male participants and "K1, K2, ..., K15" were used for female participants.

Data Collection Tools

In this study, semi-structured interview form, one of the qualitative research techniques, was used as data collection tool. The purpose of using the semi-structured interview form is to determine the opinions of Turkish language teachers who started to work while the three different Turkish Language Curriculum was in practice. Interview form questions were determined based on the aim of the study (Merriam, 2013). For the purpose of the study, three different semi-structured interview forms were developed for Turkish language teachers who started to work after the implementation of Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (1981), Primary Education Turkish Language Curriculum (2006) and Turkish Language Curriculum (2017). While developing the questions in the semi-structured interview forms, the curriculum in which Turkish language teachers started to work was taken into consideration. The teachers in the first group were given detailed questions about all three programs since they were the practitioners of the Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (1981), Primary Education Turkish Language Curriculum (2006) and Turkish Language Curriculum (2017). When the teachers in the second group started to work, since the Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (1981) was abolished, only one question was asked to determine their awareness about this Curriculum. Other questions are related to Primary Education Turkish Language Curriculum (2006) and Turkish Language Curriculum (2017). As the third group of teachers started to work after the Primary Education Turkish Language

Curriculum (2006) started to be implemented, they were asked one question to determine their awareness about Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (1981) and Primary Education Turkish Language Curriculum (2006); other questions are related to Turkish Language Curriculum (2017).

After the interview questions were developed, the opinions of the domain experts were sought for the content validity (Glesne, 2013). Forms were prepared in accordance with expert opinions and pilot scheme was made. The final version of the interview form was given after the pilot scheme. Semi-structured interview form for the first group of teachers has 12; the form for the second group of teachers has 10; the form for last group of teachers has 8 questions. The questions include teachers' awareness of the Curriculum and the reasons for their renewal; their opinions on the necessity of Curriculum changes; in-service trainings for renewed Curriculum and how these trainings contribute to them; experienced difficulties; the impact of renewed Curriculum on their teacher skills; to determine the reasoned opinions about whether the renewed Curriculum have achieved their purpose. Interviews were conducted with voice recorder. Interviews varied between 30 and 45 minutes.

Data Analysis

Content analysis technique was used to analyze the data. The reason for choosing this analysis technique is that the questions are prepared without being fully structured and the study is not limited to a certain content of theories or themes. The data obtained from the semi-structured interview form were coded and these codes were associated with the related categories. Finally, it is themed under a title covering all categories. Before starting this coding process, all data were loaded into a qualitative data analysis program. Thanks to the slowdown provided by the program, the data obtained from the forms on the program were transcribed. After the transcription process was completed, a field expert was asked to confirm whether it was correctly transcribed. The domain expert checked the data transferred and confirmed the consistency between the text and the data. The same domain expert helped with the coding. The reliability percentage ($\text{Consensus} / (\text{Consensus} + \text{Disagreement}) \times 100$) (Miles and Huberman, 1994: 64) between the coding of this domain expert and the researcher was found to be 90%. The process of development of semi-structured interview forms, which is a data collection technique and the purpose of these forms in the research process are explained in detail for the validity of the research. In order to ensure the validity of the study, the data obtained from the participants were reported with direct quotations without changing.

Results

This section is presented under three headings in line with research questions. Firstly, findings related to teachers who started teaching profession when Basic Education Turkish Language Curriculum (1981) initiated, then those who started their teaching profession when Elementary Turkish Language Curriculum (2006) initiated, and lastly the ones when Turkish Language Curriculum (2017) launched. This study aimed to explore the opinions of the teachers regarding these three programs.

The Opinions of Turkish Language Teachers Who Started Working during the Implementation Period of the Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (1981) About the Applied in the Turkish Language Course

Opinions of the participants about the Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (grades 6-8) initiated in 1981 are presented in Table 1.

Table 1. Turkish Language Teachers Working in the Implementation Period of the Basic Education School Turkish Language Curriculum

<i>Theme</i>	<i>Category</i>	<i>Code</i>	<i>f</i>
1981 generation Turkish language teachers	The reason for transition from 2006 to 2017	Memorization	12
		Ambiguity in content distribution	10
		Making up for deficiencies	8
		Not being knowledgeable	5
		Too much content	4
		Leveling outcomes	3
		Nuances	3
		Change in system	3
		Featuring practice	3
		Necessities of designated time period	3

The state of programs in terms of achieving objectives	Exclusion of teachers	15
	Far from being concrete	9
	Lack of student-centeredness	8
	No training for teachers	6
	Technology addiction	3
	Attitude of overprotective families	3
	Ignoring the necessity of training families	3
	Incompatibility of textbooks	3
	Not matching up with daily life	1
	Having no difficulty due to daily lesson plans	13
Challenges faced in 2017	Conflicting with student-centeredness	9
	Technological inadequacies	8
	Having no challenges	6
	Lack of students' active participation	5
	Writing	3
	Implementation of the program	3
	Solving the problems	13
2017 in terms of Turkish Language course	No contribution	10
	Excessiveness in technology	7
	Partial contribution	6
	Outcomes according to the levels	3
	Not being knowledgeable	3
	Not different from the earlier	
	Allows development	3
	Memorization	13
1981 in terms of Turkish Language course	Complicated	12
	Non-contemporary	9
	Not being knowledgeable	5
	Partial contribution	3
	Focus on social skills	2
	Teacher centered	2
	Repetition	1
	Partial contribution	12
2006 in terms of Turkish Language course	Not being knowledgeable	9
	Corrector	8
	Active participation	6
	Rote learning	6
	Fail to achieve the purpose	3
	Problems with 5th grades	1
	Necessities of the designated time period	15
Necessity of program change	Making students active	10
	Technological developments	7
	Without a reason	5
	Not general; local differences	4
	Simplicity and clearness	3
The contribution of trainings for 2006	Having awareness	15
	Not participating in trainings	7
	Inadequate	6
The contribution of trainings for 2017	Not participating in trainings	15
	Not having awareness	11
	Transferring outcomes	7
	Awareness of content	4
The contribution of trainings for 1981	Not participating in trainings	17
	I don't remember	13

		Bal
The contribution of program change to teacher competencies	Having awareness	10
	Focusing on objective	6
	Being more student centered	3
	Technological skills	3
	Observer	3
The reason for transition to 1981 to 2006	Not being open to development	2
	Modernization	7
	Being busy	4
	Confusion between objectives of education and teaching	3
	Teacher centered	3
	Correcting mistakes	3
	A wrong decision	1

As it is seen in Table 1, 76 codes were generated regarding opinions of Turkish language teachers' who started working during the implementation of Basic Education Schools in 1981 on Turkish Language curriculums. These codes were gathered under 12 categories. In terms of frequency these codes are respectively; The reason for transition from 2006 to 2017 ($f=54$), The state of programs in terms of achieving targeted objectives ($f=51$), 2017 in terms of Turkish Language course ($f=48$), Challenges faced in 2017 ($f=47$), 1981 in terms of Turkish Language course ($f=47$), 2006 in terms of Turkish Language course ($f=45$), The necessity of program change ($f=44$), The contribution of trainings for 1981 ($f=30$), The contribution of trainings for 2006 ($f=28$), Contribution of program change to teaching skills ($f=27$), The contribution of trainings for 2017 ($f=22$), The reason for transition from 1981 to 2006 ($f=21$).

As seen in Table 1, all of the teachers except from EÖ5 articulated positive opinions on necessity of transition from Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (1981) to Elementary Turkish Language Curriculum (2006). EÖ5 stated that:

“The 1981 Turkish Language program directed the students to reading, understanding and interpretation. 2006 elementary program directed the students to the memorization and test system. This practice has pushed the students into simplicity and the textbooks have been emptied.”

As it can be seen, EÖ5 deems it unnecessary to change the 1981 program in terms of the fact that the renewed program is not sufficient in terms of content and that the rote education is centered. This criticism of rote education by EÖ5 coincides with the teachers' opinions on changing the 2006 program. Teachers mostly emphasize that the 2006 program is based on rote education. The opinions expressed by KÖ3 summarize the teachers' opinions on this code as follows:

“The transition from the 2006 program to the 2017 program has been a good idea; however, it does not substitute for the 1981 program. According to this program (2017), the students inclined to written expressions and directed to describe and interpret what they saw. The 2006 elementary school program has led students to memorization and testing.”

As can be seen from the opinions of KÖ5, the 2006 program is behind the 1981 program in terms of content. From her perspective, 1981 program is the best among the three programs. Regarding these program changes, teachers mostly suggested the reasons such as the necessities of the designated time period, simplicity and active participation. However, a significant portion of the participants ($f = 5$) found the change of the program necessary despite the lack of reasons for the change. Some teachers ($f = 4$) indicated that program change is necessary; however, it was stated that the lack of localization being reflected in the program is a significant deficiency as stated by KÖ7:

“Program change; it should of course change in parallel with the change and development of the lived environment. But I am more inclined to support making more regional programs instead of a program to be applied to the whole of Turkey. ”

As can be seen, KÖ7 stated her objection to the generalization of the programs and the realization of the teaching process with the same content throughout the country. When asked about the in-service training the participants received and its contribution to them, it is found that their answers were negative regarding the state

of programs in terms of achieving targeted objectives. This negative opinion was prevalent in all three programs. The reason for such negative opinions might be either not having received training on the renewed program or lack of their awareness of the programs. These negative opinions are also consistent with the opinions about whether the renewed programs lead to a change in teaching skills. Most teachers are not familiar with how the renewed programs affect their skills. This is illustrated by EÖ8's opinions as follows:

“Every change was made with the aim of better education regarding the circumstances. It was helpful.”

EÖ8 gave a generic explanation of why the programs were renewed. He could not explain how the renewed programs affect his teaching skills. This statement shows that his awareness level is low. Accordingly, teachers' opinions about the importance of the 2006 program for Turkish Language courses are mostly negative or unclear. For example EÖ12 and KÖ25 stated the following respectively:

“Let me say that I partially agree.”

“The 2006 Turkish curriculum partially solved the problems.”

As it is seen, teachers lack knowledge about the contribution of the program since they have low awareness about 2006 program. Therefore, they did not present a clear positive opinion on their contribution. In fact, even with more negative statements, EÖ29 reported that the program failed to reach its goal completely. He said that;

“Although the 2006 Turkish Language Curriculum has been improved in terms of content, it has not reached the desired level of implementation in schools due to lack of infrastructure. There were problems such as crowded classrooms and different student levels.”

Most of the teachers who started to work during the implementation of 1981 program stated that the program did not contribute to the 2017 program ($f = 10$), excessive technology use ($f = 7$), the program partially contributed ($f = 6$), and even similar to the previous one ($f = 3$). opinions. When the participants were asked to comment about whether the programs have achieved the aim or not, different codes have been generated. Among these codes, it was found that most of the participants stated that teachers were not included in the program development process ($f = 15$) and that there were deficiencies in teacher training ($f = 6$). In this respect, it is clear that most of the participants see themselves as the main problem and problem solvers regarding the transfer of the programs to the teaching process in a suitable way.

As for the 2017 program, participants articulated similar uncertainties and negative opinions. Most of the teachers who started working during the 1981 program stated that the 2017 program did not contribute at all ($f = 10$), included excessive use of technology ($f = 7$), partially contributed ($f = 6$) and was not so different than the previous one ($f = 3$). When the participants' opinions were asked about whether the program has achieved its purpose, the content analysis revealed various codes about the failure to reach the targeted objectives. Among these codes, it was seen that most of the participants stated that teachers were not included in the program development process ($f = 15$) and that there were deficiencies in the teacher training ($f = 6$). In this respect, it could be put forward that most of the participants see themselves as both the main problem and the solution to the problem regarding the transfer of the program to the teaching process in a suitable way.

The Opinions of Turkish Language Teachers Who Started Working during the Implementation Period of the Elementary Turkish Language Curriculum (2006) about the Programs Applied in the Turkish Language Course

In this section, opinions of 30 Turkish language teachers, who started working during the full implementation of the Turkish Language Curriculum (Grades 6-8) in 2006, will be presented. Table 2 demonstrates the themes, categories and codes obtained from the content analysis.

Table 2. Turkish Language Teachers of Elementary Turkish Language Curriculum (2006)

<i>Theme</i>	<i>Category</i>	<i>Code</i>	<i>f</i>
2006 generation Turkish	The reason for transition from 1981 to 2006	Philosophy of education	15
		Necessities of the designated time period	12
		Teacher-centered approach	11
		Renovation	6

language teachers	Compliance with technology	3	
	Political	1	
The reason for transition from 2006 to 2017	System change	18	
	Inadequate in terms of constructivism	10	
	Renewal of textbooks	7	
	Development	5	
	Detailed	2	
	Low success in international exams	1	
	Necessity of program change	14	
The contribution of teacher training for the 2006 program	Requirements and system	14	
	Student-centered	13	
	Partially	9	
	Inability to find justification for change	9	
	Compliance with technology	8	
	Loss of validity	3	
	Should not be changed; Must be updated	1	
	Praise	1	
	Redundant since topics remain the same	1	
	Not receiving training	22	
The contribution of teacher training for the 2017 program	Low contribution	5	
	Orientation	3	
	Not receiving training	26	
Challenges faced in 2017	Program- and purpose-appropriate teaching	2	
	No contribution	1	
	Not finding necessary	1	
	Content issue	15	
	Lack of technological facilities	8	
	No difficulty	6	
	Grammar	2	
The contribution of program change to teaching skills	It is not clear	1	
	To make the student more active	12	
	Use of technology	8	
	No awareness	7	
	No contribution	4	
	Ability to produce content	3	
A look at the 2006 program in terms of Turkish Language course	Non-constructivism	15	
	Student-centered	8	
	Lack of Content	7	
	Lack of technology	6	
	Low awareness	5	
	Increased class participation	4	
	Failure to serve literacy skills	1	
	Exaltation	1	
	A look at the 2017 program in terms of Turkish Language course	Low awareness	12
		Lack of quality of the content	10
Shortage of teachers		9	
Resistance		6	
Clarity and neatness		3	
Lack of sense of integrity		1	
Failure to serve literacy skills		1	
The state of programs in terms of achieving targeted objectives		Lack of content	16
		Lack of in-service training	11
	Ignoring teacher opinions	10	
	Low teacher competence	9	

Lack of physical utilities	7
Inadaquate	5
Lack of localization of the content	1
Exam-orientedness	1
Adaptation issue	1

As seen in Table 2, 62 different codes were reached by considering the opinions of Turkish language teachers who started working while the Elementary Turkish Language Curriculum Curriculum (2006) was in practice. These codes are classified under 10 categories. In terms of frequency values, these categories are as follows: The state of programs in terms of achieving targeted objectives ($f = 61$), necessity of program change ($f = 59$), reason for transition from 1981 to 2006 ($f = 48$), A look at the 2006 program in terms of Turkish Language course ($f = 47$), Reason for transition from 2006 to 2017 ($f = 43$), A look at the 2017 program in terms of Turkish Language course ($f = 42$), contribution of program change to teaching skills ($f = 34$), challenges faced in 2017 ($f = 31$), The contribution of teacher training for the 2006 program ($f = 30$), The contribution of teacher training for the 2017 program ($f = 30$).

The participants further stated that the transition from 1981 program to 2006 program was necessary, even though they were not working as in-service teachers while the 1981 program was in practice. When Table 2 examined, it seems that their opinions were mostly based on the main reasons for the change of a program such as philosophy of education ($f = 15$) and the necessities of the designated time period ($f = 12$). Only EÖ3 stated that this change was political without giving any detailed explanation. It is remarkable that the participants justified their opinions much clearer regarding the transition from 2006 to 2017 program. The biggest reason was the change in the system. The opinions of KÖ18, EÖ22, EÖ6 and KÖ8 can be given as examples, respectively:

“Switching to 4 + 4 + 4 system.”

“Due to the extension of compulsory education to 12 years, a 4 + 4 + 4 system was introduced. It may be increased from 3 to 4 years in order to divide all levels into equal years. I see that 5th grade students are having a hard time, because they do not have adequate physical and cognitive competences for secondary school.”

“Changes in learning time introduction of 4 + 4 system... ”

“It may have changed due to the intensity of the curriculum and in order to ensure that the 5th grade students are integrated into secondary school.”

“I think that there is a need for fundamental changes in the curriculum as the classes move from primary to middle school”

As can be seen, the majority of the participants pointed out the change in compulsory education as the main reason for the renewal of the program during which they were working as in-service teachers. Most of the participants expressed a positive opinion about the necessity of the 2006 program change. However, the number of participants, who were not to be underestimated, gave some negative opinions regarding the transition from 2006 to 2017 program ($f = 9$) and no opinion at all ($f = 9$). Among the participants, EÖ15 stated the following about the 2006 program:

“Since the change in 2006 brings a different perspective, it is more remarkable, especially in writing skills. In the 2017 program, additions were made rather than changes.”

When the participants were asked whether they participated in any in-service training related to the 2006 and 2017 programs, similar findings were reached for both programs. The majority of participants in the 2006 program ($f = 22$) stated that they did not receive any training. Some of the participants who received training stated that it made low contribution ($f = 5$) or felt more like orientation ($f = 3$). A similar situation applies to the 2017 program; Unlike the 2006 program, in 2017 some of the participants presented their opinions on the contribution of the training they received. One of them is KÖ25. According to him, the training received for the 2017 program provided him with:

“Better understanding of the program and the outcomes of the program, planning different activities for the outcomes, seeing the distribution and differences of outcomes better according to the class levels. Rather than sole transfer of detailed information to the student, the training prepared the ground for my teaching.”

As can be seen, KÖ25 stated that the training she received contributed to the implementation of the program and to helped her increase the effectiveness of the teaching process. The participants were asked about its contribution to their teaching skills regarding the effective transfer of the curriculum during the teaching process. It was seen that most of the participants gave an opinion on this question in relation to the program content. According to these participants, the renewal of the program indicated that they improved their ability to perform teaching ($f = 12$), use technology ($f = 8$) and produce content ($f = 3$) by utilizing a more student-centered approach. On the other hand, EO28 stated a negative opinion by saying “I don't think there is any change.”

As pointed out in Table 2, when the opinions of the participants about the place of the 2006 program in Turkish Language courses are examined, it is seen that most of the opinions were negative. Examples from these opinions can be found in the quotations from the participants KÖ30, KÖ2 and EÖ7, respectively:

“Based on the results from the international exams and my observations in the classroom, the 2006 Turkish program was insufficient to solve the problems. The reason is that constructivism is considered only theoretically and the behaviorist traditional education is reshaped with addition of a few activities and games, and presented as a new one.”

“I don't think it did. Because nowadays, students need to acquire various literacy skills (media, visual, etc.). But these are not fully achieved.”

“A new program was needed to ensure success in international exams and integration of technological developments into education.”

As can be seen, the participants' opinions focus on the lack of full reflection of the constructivist approach to the program, the lack of program on new literacy skills, and the shortcomings in integration of technology. This negative perception of the 2006 program was also present in the 2017 program. As can be seen from Table 2, only positive opinion regarding the 2017 program was the clarity and neatness of the presented program. The opinion of EÖ11 can be given as an example:

“I think much has been solved. Because I think the classifications and explanations of the outcomes are made in more detail.”

It is seen in Table 2 that all the codes obtained regarding the status of the programs in terms of achieving targeted objectives are negative. The most frequent one of these codes was the lack of content. It was reflected in the opinions of EÖ3, KÖ13 and KÖ24, respectively, as follows:

“The content to be used as a means of implementing the program is limited.”

“Our most basic material is textbook. Each year, with each new program the contents of textbooks are printed more sloppy, careless and full of errors.”

“Different sources are not allowed in schools. It's called rich content, but our channel has only one way.”

As can be seen, teachers feel the lack of course content that provides ease of implementation of the program. Participants emphasized similar deficiencies and problems regarding in- service training. Some of the participants highlighted the importance of teacher training in order for a program to achieve its goal.

The Opinions of Turkish Language Teachers Who Started Working during the Implementation Period of the Turkish Language Curriculum (2017) about the Programs Applied in the Turkish Language Course

This section includes 30 Turkish language teachers', that started to work during the application period of Turkish Language Curriculum (Grades 1-8) in 2017, opinions about the curriculums. The content analysis result related to the participants' opinions was presented in Table 3.

Table 3. Turkish Language Teachers in the Period of Turkish Language Curriculum (2017)

Theme	Category	Code	<i>f</i>
2017	The reason of modulation from	Constructivist Approach	15
Generation	1981 to 2006	Education Policies	9
Turkish		Necessities of The Age (Century)	8
language		Being teacher-centered	5
teachers		Uncertainty	1

The reason of alteration from 2006 to 2017	Expectations of the society	1
	Necessities of the Age (Century)	18
	Education System	13
	Constructivist Approach	12
	National Culture	5
	Possessiveness	1
	High-level Thinking	1
	Staying on the level of information	1
	Value Education	1
	The necessity of curriculum modulation	Keeping up with the Age (Century)
Regulating the learning outcomes		10
Necessity		9
The inevitableness of change		1
The contributions of the education taken for 2017	Not having education	28
	Improving teaching process	2
The difficulties faced in 2017	the deficiency of lesson content	14
	Class management in constructivist Education	9
	Abstractness of learning outcomes	7
	Unifying the technology	6
	Technological impossibility	5
	Test system	2
The contribution of curriculum change to teaching abilities	Being more student-centered	13
	Creative	7
	The idea of self-improving	1
2017 in terms of Turkish Language course	Substantially Sufficient	15
	Content problem	8
	Changing the opinion	6
	Caring about personal differences	3
The status of curriculums in terms of reaching the aims	Teacher training	21
	Needs	4
	Curriculum and application conflict	2
	Not having feedback	2
	localness	1
	Impossibilities	1

As can be seen from Table 3, 39 different codes were reached with reference to Turkish language teachers', who started to work during 2017 curriculum, opinions about Turkish curriculum. These codes were classified under 8 categories. These categories are those in terms of frequency rate: the reason of the alteration from 2006 to 2017 ($f=52$), the difficulties met in 2017 ($f=43$), the reason of the alteration from 1981 to 2006 ($f=39$), the necessity of the curriculum change ($f=34$), 2017 in terms of Turkish Language course ($f=32$), The status of curriculums in terms of reaching the aims ($f=31$), The contributions of the education taken for 2017 ($f=30$) The contribution of curriculum change to teaching abilities ($f=21$).

As seen in table 3, the participants showed these as basis: constructivist approach with the reason of the alteration from 1981 to 2006 ($f=15$), education politics ($f=9$), necessities of the age (century) ($f=8$), being teacher-centered ($f=5$). Other ideas EÖ4 and KÖ28 said that:

“1981 Turkish Curriculum is a programme that prioritizes the comprehension-representation studies, aims the correct use of the language in its natural environment by learners. However uncertainties are seen in the phase of transforming the aims into the observable behaviours. It goes off half on making the learners active because the goals are not clear and the applications show differences from teacher to teacher.”

“This programme was started to be applied to meet the expectations of the society; keeping pace with the changing and improving education.”

As it is understood from the opinions, EÖ4 stated that there were problems about switching from information to ability in 1981 Curriculum. This tangibility away situation was a reason of alteration. On the other hand KÖ28 presented the expectation of society from education as the reason of alteration. The views about the reason of change of 1981 to 2006 shows similarities with the reason of change of 2006 to 2017. Most of the participants again present ($f=18$), education system ($f=13$), constructivist approach ($f=12$) as the reason of the pass to 2017. From a different point of view, as seen in KÖ23 opinions, some of the participants show national culture ($f=5$) as a reason as:

“In 2017 curriculum education was cared a bit more beside teaching. A more caring programme about our national cultural values was generated.”

In KÖ23 opinion it is understood that 2017 curriculum prioritise the national and cultural values more than previous programmes. It is understood from table 3 that related to the necessity of the curriculum change all the participants find it justified. Especially KÖ1 and EÖ17 stated the inevitableness of the change as:

“Of course I find it necessary. Because it is inevitable that in changing and improving Turkey it is inevitable to change in education.”

“The change of the curriculum is of course necessary; there is always difference between yesterday, today and tomorrow.”

It was adjusted that the teachers, presented the opinions above, had no education about the renewed curriculum. Even almost all of the participants ($f=28$) didn't have any education about the renewed curriculum. It is seen in table 3 that not having education was a problem for the participants. It was determined that teachers lived trouble most about lesson content in 2017 curriculum ($f=14$). EÖ11 stated the situation about what kind of trouble they lived as:

“Abrogating the guidebooks makes us waste time every day to prepare Daily plans. Besides not to be able to run the listening/watching texts directly causes to extend our preparation period of lesson. I especially find the books prepared for 6th and 7th classes insufficient in terms of activities.”

Based on EÖ11 explanation it can be said that participants live problems not about a new content but about transferring the substantial content. When asked to the participants about the importance of 2017 curriculum in terms of Turkish Language course it was seen that they presented consistent opinions with EÖ11 explanations. However, the participants presented opinions about the how important 2017 curriculum for Turkish Language course a considerable amount of teachers draw attention to the problem of content ($f=8$). These opinions can be sampled as:

“Here I want to mention about the deficiencies I see in textbooks. Texts and activities are chosen and prepared to give the students but textbooks stay insufficient. I have difficulty to make my students apply many of the activities in 5th grade textbook. The 8th class textbook was prepared in a very simple level. It is like the same learning outcomes repeated.”

As understood from the opinion above, teachers feel deficiency about the content presented. Besides it draws attention as a reason of realising the teaching process or not to realising it that their commitment towards textbooks. From this point of opinion it can be said that teaching ability is being ignored. The opinions in table 3 supports the statement about curriculum's position about reaching at the aim. The most important factor for teachers is teacher training for teachers ($f=21$).

Discussion and Conclusion

When the literature was viewed, there are studies to determine the Turkish language teachers' opinions about elementary school 6th to 8th classes Turkish Language Curriculum. Any studies tried to determine or compare Turkish language teachers' opinions about Turkish curriculum, that started to work and still work during Primary education schools Turkish curriculum (1981), elementary schools 6th to 8th grades Turkish curriculum (2006), and Turkish Curriculum (2017) weren't encountered. By this research, these Turkish language teachers', who can be identified as three different generations, present situations, awareness about the renewed curriculums, the sides they think they are sufficient about, the difficulties they face and their general problems were tried to be determined. Thus the necessities were revealed to make Turkish Language course more efficient and to apply the renewed Turkish Language Curriculum (2017) appropriate to the aim.

When the findings of the teachers' opinions about the modulation from 1981 Curriculum to 2006 Curriculum was examined, it was identified that the teachers, who started to work during 2006 and 2017 curriculums on the run, answered the questions with more general expressions. Because these two groups of teacher didn't apply the related curriculum. The teachers that used 1981 curriculum used more clear expressions. It was thought that these clear expressions are the reflections of the problems they lived during the practice of this curriculum. It is normal that the teachers, who started to work during 2006 and 2017 curriculums, have less information about the primary education schools Turkish curriculum (1981). However, it is thought that especially the teachers who started to work during 2006 curriculum should know better about why the previous curriculum changed. It was importantly pointed out in many studies (Çırak Kurt, 2017; Gömleksiz, 2007; Karacaoğlu and Esin, 2010; Yıldırım, Kandemir, Çınar and Durak, 2017) in literature that the curriculums wouldn't be successful if the teachers didn't have enough information and practice of curriculum. Mentеше (2014) came through in his study that it is one of the biggest problems of Turkish Language teacher not to have information about the content of renewed curriculums. In this respect teachers might not apply the new curriculum appropriately without knowing the previous one's deficiencies.

It was seen who the teachers, that started to work in 1981 and 2017 curriculum, presented more views related to modulation from 2006 curriculum to 2017 curriculum. However the teachers, that started to work during 2017 curriculum, stated less negative rationales in comparison with other two groups. In the search of Susar Kırmızı and Akkaya (2009), it was indicated that Turkish language teachers have generally negative perceptions about 2006 curriculum. From this point of view the results of this research didn't coincide with the results of Susar, Kırmızı and Akkaya's (2009) research. It can be shown as reason to this that Susar Kırmızı and Akkaya made a research with Turkish language teachers only about 2006 curriculum. Turkish Language teacher might have presented their opinions by comparing these three curriculums because they reveal their opinions about these three ones. Besides one of the reasons may be shown as 2006 curriculum was their first curriculum to apply and 2017 curriculum was new to apply for them. It was thought that these Turkish language teachers, identified as 2006 generation, wasn't break 2006 curriculum's habits enough to see its deficiencies.

It was encountered that only 2006 teachers thought that the curriculum shouldn't be changed. The similar findings were reached in three groups of teachers about the change of curriculum. All the groups stated that the curriculum doesn't suit the century. 1981 and 2006 teachers, different from 2017 teachers, show providing active participation as a reason. From this point of opinion, it is thought that teachers who had the opportunity to use different curriculums care more about making students active. On the other hand, when looked at similar studies in literature (Danışoğlu, 2006; Susar Kırmızı and Akkaya, 2010; Uygun and Katrancı, 2013) it was stated that especially 2006 curriculum wasn't appropriate in terms of level and content to make the students active.

When looked at the findings about the contribution of participants' education they had about 1981, 2006 and 2017 curriculum, it draw attention that teachers had one point in common. The common point was that they didn't have education about the related curriculums. However, the quality of teaching is directly related to the quality of the teacher (Mete and Gürsoy, 2013). On the other hand, even if these teachers stated that they didn't have education about the curriculums, it was seen that when asked about the importance of curriculums in Turkish Language course they used clear statements. However, it is common that these statements are negative for all three generations. Şahin (2007) and Oğuz (2015) expressed in their studies that teachers had a positive perception about the curriculum. In these studies, it draws attention that negations were about the innovations brought by the curriculum. It can be shown as the reason of having focused on the negations that teachers aren't have education before starting to apply the curriculum and accordingly they aren't aware of the curriculum's aims. These education deficits caused troubles about teachers' management during the education process. Especially most of the teachers', having started to work when 2006 and 2017 were in practice, the biggest problem was the lesson content during the application of 2017 curriculum. Ready lesson contents and problems about them were wanted to be indicated here; but the main point to draw attention is that teachers couldn't produced their own lesson contents. This result of the research, originated from the deficit of lesson content and problems, is supported by different studies (Coşkun ve Alkan, 2010; Çınar, Teyfur and Teyfur, 2006; Mentеше, 2014; Yıldırım, 2015) in literature. If the teachers had enough information and implements about the curriculum they might not have had problems because they would have prepared their own content.

Based on the findings about the contribution of curriculum changes to teaching abilities, it was adjusted that the teachers, having started to work during 2006 and 2017 curriculum, reach an agreement on similar opinions. Most of these teachers see that it is an important ability to make the student more active during the education

process. However, the teachers having started during 1981 curriculum are quite different from other two groups. It was concluded that 1981 curriculum teachers weren't aware of their abilities. Even there are conservatives about the development among these teachers. Based on all this information it is known that teachers, working in National Education Ministry, are in different ages and have different teaching abilities. Among these teachers, the ones that saw and applied more than one curriculum and the ones that saw and applied only one curriculum can be revealed and based on this information goal directed inservice training content must be prepared. While preparing these contents teachers' different sides from different generations must be pointed. Each teacher should learn other teachers' opinions in consideration of himself's/herself's. It is suggested that this awareness must be provided then each teacher must improve abilities about applying the curriculum or preparing lesson content relevant to curriculum.

Üç Kuşak, Üç Program: 1981, 2006 ve 2017 Türkçe Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Giriş

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili Cumhuriyet Dönemi'nde yenileme çalışmaları yapıldığı bilinmektedir. Bu yenileme çalışmalarının amaca ulaşan ilk örneği 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı'dır. Bu programı sırasıyla 1926, 1929,1930, 1931, 1936, 1948, 1949, 1962, 1968, 2006, 2017 yıllarına ait Türkçe Dersi Öğretim Programları takip etmiştir.

Cumhuriyet Dönemi'nde gerçekleştirilen bu yenileme çabalarının içerisinde 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı farklı bir yere sahiptir. Bu program ile dinleme becerisi programda bir alan olarak ilk defa yer bulmuştur; dört temel dil becerisi ve dilbilgisi ile ilgili her sınıf seviyesine uygun kazanımlar sistematik olarak sunulmuştur; eğitim kavramı ilk defa bir Türkçe Öğretim Programına girmiş ve yine ilk defa yöntem, araç gereç, ölçme-değerlendirmeye programda ayrı bir yer verilmiştir (Eyüp, 2008; Temizyürek ve Balcı, 2006). Bu yönüyle Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın bir programda bulunması gereken nitelikleri tam anlamıyla taşıyan ilk program olduğu söylenebilir. Bu program 2006 yılına kadar uygulanmıştır. 2006 yılında İlköğretim Türkçe Öğretim Programı (6-8. sınıf) hazırlanmıştır. Bu program 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmıştır. Bu program ile kendinden önceki programlardan farklı olarak yenilikler yapılmıştır. Örneğin; ilk defa bu programda kazanım ifadeleri, etkinlik örnekleri ve açıklamaları ile birlikte verilmiştir; ayrıca ders işleniş örnekleri sunularak öğretim sürecine daha somut katkıda bulunulmaya çalışılmıştır (Kutlubay, 2015). Yaklaşık 10 yıl boyunca bu program uygulanmıştır. 2015 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, öğretim programlarını yenilemiştir. Bu öğretim programlarından birisi de Türkçe Öğretim Programı'dır. 2015 yılında taslak olarak yayımlanan program, 2017 yılında aşamalı olarak uygulanmaya başlamıştır. Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) kendinden önceki programdan birçok yönden farklı özelliklere sahiptir. Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (1.ve 8.sınıflar) birinci sınıftan sekizinci sınıfa tüm seviyeleri kapsamaktadır; 21. yüzyıl becerileri programın temel yetkinliklerini oluşturmaktadır; kazanım sayıları azaltılmış ve kazanımlar sınıf düzeyinde daha net sunulmuştur; yeni metin türleri programa dâhil edilmiştir (MEB, 2018).

Türkçe dersine yönelik yapılan bu program değişikliklerinin ihtiyaçlar göz önünde bulundurulduğunda gerekli olduğu düşünülmektedir. Yapılan değişikliklerle Türkçe dersine yönelik programlar daha iyiye gitmektedir (Bağcı Ayrancı ve Mutlu, 2017; Girgin, 2011). Türkçe dersine yönelik öğretim programlarının daha iyi hale getirilmesi, dersin tamamen iyi olacağı anlamına gelmez. Programın uygulayıcısı olan Türkçe öğretmenlerinin yeterliğinin de dersin daha etkili hale getirilmesinde önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir. Kasım, 2018 verilerine göre Millî Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan Türkçe öğretmeni sayısı, 50.833'tür (Anadolu Ajansı, 23.11.2018). Bu öğretmenlerin sadece 2642'si Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) uygulanmaya başladıktan sonra göreve başlamıştır (MebPersonel, 15.08.2018). Türkçe öğretmenlerinin geri kalanları ise 2017 yılından önce göreve başlamıştır. Bu bilgiden hareketle Millî Eğitim Bakanlığı'nda çalışan Türkçe öğretmenlerinin neredeyse %95'inin Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981) ve İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Öğretim Programı (2006) uygulanırken atandığı söylenebilir.

Bu üç program uygulanırken göreve başlayan Türkçe öğretmenlerinin almış oldukları lisans eğitimlerinin de birbirinden farklı olduğu düşünülmektedir. Bu farklılığa rağmen üç ayrı kuşak olarak tanımlanabilecek olan bu üç öğretmenden programı aynı yeterlikte sunması beklenmektedir. Bu yüzden bu üç kuşağın programı uygularken yaşadıkları sorunlar ve beklentilerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Alanyazında özellikle İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'na (2006) yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Fakat bu üç ayrı kuşağın Türkçe dersi öğretim programlarına yönelik görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bir araştırma bulunmamaktadır.

Yapılan bu çalışmayla üç ayrı kuşak olarak tanımlanabilecek olan bu Türkçe öğretmenlerinin var olan durumları, yenilenen programlara yönelik farkındalık durumları, yeterli olduklarını düşündükleri yönleri, yaşadıkları zorluklar ve genel olarak sorunları belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece Türkçe dersinin daha etkili hale getirilmesi ve yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017)'nin amaca hizmet edecek şekilde uygulanabilmesi için gereklilikler ortaya koyulmuştur. Alanyazında var olan bir eksikliğe hizmet edeceği düşünülen çalışmanın amacını Türkçe dersi öğretim programlarına yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Araştırmanın amacından hareketle şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981) uygulamada iken göreve başlayan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programlarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim Türkçe Öğretim Programı (2006) uygulamada iken göreve başlayan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programlarına yönelik görüşleri nelerdir?

3. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) uygulamada iken göreve başlayan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programlarına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum incelemesi ile desenlenmiştir. Bu yöntemle belli bir durum, bütüncül bir yaklaşımla incelenbildiği (Creswell, 2013; Glesne, 2013; Merriam, 2013) için bu araştırmanın deseni olarak seçilmiştir. Bu çalışmada bütüncül bir şekilde ele alınan durum, üç kuşak öğretmenin yenilenen programlara yönelik yeterliklerini ortaya koymaktır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın programların yenilenmesine ve çağa uygun hale getirilmesine önem verdiği kadar öğretmen becerilerinin geliştirilmesine de önem verdiği bilinmektedir. Bu yüzden bu üç kuşak öğretmenin durumunun incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada üç farklı zamanda göreve başlamış Türkçe öğretmenleri katılımcı olarak belirlendiği için bütüncül çoklu desen kullanılmıştır. Bütüncül çoklu desen, farklı birimleri hem kendi içerisinde hem de birbiriyle karşılaştırma fırsatı sunduğundan (Yin, 2009) tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada üç farklı Türkçe dersi öğretim programı uygulamada iken göreve başlamış Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığı için kolay ulaşılabilir durum örneklemeden yararlanılmıştır. Çünkü kolay ulaşılabilir durum örnekleme maliyet ve zaman açısından araştırmacılara kolaylık sağlar (Patton, 2014). Araştırmacı, bu örneklem türü sayesinde çalışmanın amacına tam olarak hizmet edebilecek katılımcıları daha önceden durumları hakkında bilgi sahibi olduğu kişilerden seçebilmiştir. Üç farklı kuşaktan toplam 90 (45 kadın, 45 erkek) Türkçe öğretmeni ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada gönüllülük esas alınmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilen araştırmanın üç farklı gruba ayrılan katılımcıları şunlardır:

1. Grup: Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981) uygulamada iken göreve başlayan Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu grupta 30 (15 kadın, 15 erkek) Türkçe öğretmeni, katılımcı olarak seçilmiştir.
2. Grup: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) uygulamada iken göreve başlayan Türkçe öğretmenleridir. Bu grupta toplam 30 Türkçe öğretmeni (15 kadın, 15 erkek) yer almaktadır.
3. Grup: Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) uygulamada iken göreve başlayan Türkçe öğretmenleridir. Bu grup toplam 30 Türkçe öğretmeninden (15 kadın, 15 erkek) oluşmaktadır.

Araştırmanın bulgular bölümünde katılımcılardan alıntılar yapılırken gerçek isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır. Erkek katılımcılar için "E1, E2,...,E15", kadın katılımcılar için "K1,K2,...,K15" takma isimleri kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanılma amacı, üç farklı Türkçe dersi öğretim programı uygulamada iken göreve başlayan Türkçe öğretmenlerinin programlara yönelik görüşlerini belirlemektir. Görüşme formu soruları, araştırmanın amacından hareketle belirlenmiştir (Merriam, 2013). Araştırmanın amacı doğrultusunda Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) uygulanmaya başladıktan sonra göreve başlayan Türkçe öğretmenleri için üç farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki sorular geliştirilirken Türkçe öğretmenlerinin göreve başladığı öğretim programı göz önünde bulundurulmuştur. Birinci grupta yer alan öğretmenlere, Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2017) uygulayıcısı oldukları için her üç programla ilgili detaylı sorulara yer verilmiştir. İkinci gruptaki öğretmenler göreve başladığında Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981) uygulamadan kaldırıldığı için bu programla ilgili farkındalıklarını belirlemeye yönelik tek bir soru sorulmuştur; diğer sorular İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) ile ilgilidir. Üçüncü grup öğretmenler ise İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) uygulanmaya başladıktan sonra göreve başladığı için onlara Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim

Programı'na (2006) yönelik farkındalıklarını belirlemeye yönelik birer soru sorulmuştur; diğer sorular Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) ile ilgilidir.

Görüşme soruları geliştirildikten sonra kapsam geçerliği için alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur (Glesne, 2013). Uzman görüşleri doğrultusunda formlar düzenlenmiş ve pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası görüşme formunun son hali verilmiştir. Birinci grup öğretmenler için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda, 12; ikinci grup için geliştirilen formda, 10; son grubun formunda ise 8 soru yer almaktadır. Sorular, öğretmenlerin programlara ve bu programların yenilenme gerekçelerine dair farkındalıklarını; program değişikliklerinin gerekliliğine dair görüşlerini; yenilenen programlara yönelik alınan hizmetçi eğitimler ve bu eğitimlerin onlara ne yönden katkıda bulunduğunu; yaşanan zorlukları; yenilenen programların onların öğretmenlik becerisine etkisini; yenilenen programların amacına ulaşip ulaşmadığıyla ilgili gerekçeli görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Görüşmeler, ses kayıt cihazı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreleri 30 ile 45 dakika arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Bu çözümlenme tekniğinin seçilme sebebi, soruların tam yapılandırılmadan hazırlanmış olması ve çalışmanın herhangi bir teori ya da temaları belli bir içerik ile sınırlandırılmış olmamasıdır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler kodlanmış, bu kodlar ilgili kategorilerle ilişkilendirilmiştir. Son olarak tüm kategorileri kapsayan bir başlık altında temalandırılmıştır. Bu kodlama sürecine geçmeden önce tüm veriler bir nitel veri analiz programına yüklenmiştir. Programın sağladığı yavaşlatma imkânı sayesinde program üzerinde formlardan elde edilen veriler yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılma süreci tamamlandıktan sonra doğrudan aktarılıp aktarılmadığını onaylaması için bir alan uzmanından yardım alınmıştır. Alan uzmanı yazıya aktarılan verileri kontrol etmiş ve yazı ile veri arasındaki tutarlılığı onaylamıştır. Aynı alan uzmanı, kodlamalar için de yardım etmiştir. Bu alan uzmanı ve araştırmacının kodlamaları arasındaki güvenilirlik yüzdesi (Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) × 100) (Miles ve Huberman, 1994: 64) %90 düzeyinde bulunmuştur. Araştırmanın geçerliği için veri toplama tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının geliştirilme süreci ve bu formların araştırma sürecinde ne amaçla kullanıldığı detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Çalışmanın onaylanabilirliğini sağlamak için katılımcılardan elde edilen veriler, değiştirilmeden doğrudan alıntılarla raporlaştırılmıştır.

Bulgular

Bu bölüm, araştırma soruları temel alınarak üç başlık altında raporlaştırılmıştır. Öncelikle Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981), ardından İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) ve son olarak da Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) uygulamada iken göreve başlayan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgulara yer verilmiş ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerin üç programa ilişkin de görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981) Döneminde Göreve Başlayan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Uygulanan Programlara İlişkin Görüşleri

1981 yılında uygulanmaya başlayan Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'na (6-8.sınıflar) ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981) Dönemi Türkçe öğretmenleri

Tema	Kategori	Kod	f
1981 kuşağı Türkçe öğretmenleri	2006'dan 2017 geçiş sebebi	Ezberci eğitim	12
		Konu dağılımdaki belirsizlik	10
		Eksikleri giderme	8
		Fikri olmamak	5
		Fazla sayıda konu	4
		Kazanımların seviyelendirilmesi	3
		Küçük detaylar	3
		Sistem değişikliği	3
		Uygulamaya ağırlık verme	3
		Çağın gerekleri	3

Programların amaca ulaşma durumu	Öğretmenlerin dâhil edilmemesi	15
	Somutluktan uzak	9
	Öğrenciye görelikten uzak	8
	Öğretmenlerin eğitilmemesi	6
	Teknoloji bağımlılığı	3
	Aşırı koruyucu aile tutumu	3
	Ailenin eğitime gereken önem verilmeli	3
	Kitapların uyumsuzluğu	3
	Halkın yaşantısıyla örtüşmeme	1
	2017'de karşılaşılan zorluklar	Günlük planlar sayesinde zorlanmama
Öğrenciye görelik ilkesine aykırı		9
Teknolojik imkânsızlıklar		8
Zorluk yaşamama		6
Öğrenciyi etkin kılamama		5
Yazma		3
Programın uygulanması		3
Türkçe dersi açısından 2017	Sorunları çözme	13
	Katkısı yok	10
	Teknolojide aşırılık	7
	Kısmen katkı	6
	Seviyelere göre kazanımlar	3
	Bilmeme	3
	Öncekinden farksız	3
	Geliştirici	3
Türkçe dersi açısından 1981	Ezberci	13
	Karmaşık	12
	Çağa uygun olmama	9
	Bilmeme	5
	Kısmen katkı	3
	Sosyal becerilere yönelik	2
	Öğretmen merkezli	2
	Tekrara düşme	1
Türkçe dersi açısından 2006	Kısmen katkı	12
	Bilmeme	9
	İyileştirici	8
	Aktif katılım	6
	Ezberci	6
	Amaca ulaşmama	3
	5. sınıflarla sorunlar	1
Program değişikliğinin gerekliliği	Çağın gerekleri	15
	Öğrenciyi etkin kılma	10
	Teknolojik gelişmeler	7
	Gerekçesiz	5
	Genel değil; bölgesel değişiklik	4
	Sadelik ve netlik	3
	2006 için alınan eğitimlerin katkısı	Farkındalık sahibi olmam
Eğitime katılmamak	7	
Yetersiz	6	
2017 için alınan eğitimlerin katkısı	Eğitime katılmamak	15
	Farkındalık sahibi olmama	11
	Kazanımlar aktarılması	7
	Konulara yönelik farkındalık	4
1981 için alınan eğitimlerin katkısı	Eğitime katılmamak	17
	Hatırlamıyorum	13
	Farkındalık sahibi olmama	10

Program	değişikliğinin	Hedefe odaklanma	6
		Öğrenciyi daha çok merkeze alma	3
öğretmenlik becerilerine katkısı	1981'den 2006'ya geçiş sebebi	Teknolojik beceri	3
		Gözlemci	3
		Gelişime kapalı olma	2
		Çağa ayak uydurma	7
		Yoğunluk	4
		Eğitim ve öğretim hedeflerinin karışması	3
		Öğretmen merkezli	3
		Yanlışları giderme	3
		Yanlış bir karar	1

Tablo 1'de görüldüğü üzere Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981) uygulamada iken göreve başlayan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programlarına ilişkin görüşlerinden hareketle 76 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar 12 kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler sıklık değeri açısından sırasıyla şunlardır: 2006'dan 2017 geçiş sebebi ($f=54$), programların amaca ulaşma durumu ($f=51$), Türkçe dersi açısından 2017 ($f=48$), 2017'de karşılaşılan zorluklar ($f=47$), Türkçe dersi açısından 1981 ($f=47$), Türkçe dersi açısından 2006 ($f=45$), program değişikliğinin gerekliliği ($f=44$), 1981 için alınan eğitimlerin katkısı ($f=30$), 2006 için alınan eğitimlerin katkısı ($f=28$), program değişikliğinin öğretmenlik becerilerine katkısı ($f=27$), 2017 için alınan eğitimlerin katkısı ($f=22$), 1981'den 2006'ya geçiş sebebi ($f=21$). Tablo 1'de görüldüğü üzere öğretmen Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'ndan (1981) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2006) geçiş ile ilgili EÖ5 dışında tüm öğretmenler yapılması gerektiği ile ilgili olumlu görüş sunmuştur. EÖ5 ise şunları belirtmiştir:

“1981 Türkçe programı öğrencileri okuma, anlama, yorumlamaya yönlendiren 2006 ilköğretim programı öğrencileri ezber ve test sistemine yönelmiştir. Bu uygulama öğrencileri kolaycılığa itmiş ve ders kitaplarının içi boşaltılmıştır.”

Görüldüğü üzere EÖ5, yenilenen programın içerik olarak yeterli olmadığı ve ezberci eğitimin merkeze alınması yönüyle 1981 programında yapılan değişikliği gereksiz bulmaktadır. EÖ5 tarafından yapılan bu ezberci eğitim eleştirisi, 2006 programının değiştirilmesi konusundaki öğretmen görüşleriyle örtüşmektedir. 2006'dan 2017 programına geçiş ile ilgili öğretmenlerin çoğunlukla vurguladıkları nokta 2006 programının ezberci eğitimi temel aldığı yönündedir. KÖ3 tarafından ifade edilen görüşler bu koda dair öğretmen görüşlerini şu şekilde özetlemektedir:

“2006 programından 2017 programına geçiş doğru bir davranış olmuştur; ama gene de 1981 programının yerini tutmamaktadır. Bu programa (2017) göre öğrencilerin yazılı anlatıma eğilmeleri ve gördüklerini betimleyip yorumlamaya yönelik olmuştur. 2006 ilköğretim programı öğrencileri ezber ve test sistemine yönelmiştir.”

KÖ5'in görüşlerinden anlaşılacağı üzere 2006 programı içerik açısından 1981 programının gerisindedir. Hatta ona göre üç program içerisinde en iyisi 1981 programıdır. Yapılan bu program değişikliklerine ilişkin öğretmenler çoğunlukla çağın gerekleri, sadelik, aktif katılım gibi gerekçelerini öne sürmüştür. Fakat katılımcıların azımsanmayacak bir kısmının ise ($f=5$) program değişikliğine ilişkin hiçbir gerekçeli olmamakla birlikte gerekli bulduğu belirlenmiştir. Bazı öğretmenler ($f=4$) ise program değişikliğinin gerekli olduğunu; fakat bölgesel özelliklerin programlara yansıtılmamasının önemli bir eksiklik olduğunu aşağıda yer alan KÖ7'nin görüşünde belirttiği gibi şu şekilde ifade etmiştir:

“Program değişimi; yaşanan çevrenin değişimi ve gelişimine paralel olarak tabii ki değişmeli. Ancak ben, bütün Türkiye'ye uygulanacak bir program yerine daha bölgesel programlar yapılması tarafındayım.”

Görüldüğü üzere KÖ7 programlarda genellemenin ve ülkenin tamamına aynı içerikle öğretim sürecinin gerçekleştirilmesine karşı çıkmaktadır. Katılımcıların programlarla ilgili almış oldukları eğitimler ve bu eğitimlerin onlara katkısı sorulduğunda verilen cevapların programın amaca yönelik uygulanması açısından uygulanması açısından olumsuz olduğu düşünülmektedir. Üç program için de geçerli olan durum, katılımcıların çoğunun yenilenen programa ilişkin bir eğitim almamış olması ya da eğitim olsa da programlara yönelik farkındalıklarının olmamasıdır. Bu olumsuz yenilenen programların öğretmenlik becerilerinde bir değişikliğe yol açıp açmadığı ile ilgili görüşlerle tutarlılık göstermektedir. Öğretmenlerin çoğu yenilenen programların, onların

öğretmenlerin becerilerine nasıl bir etkide bulunduğu ile ilgili bilgi sahibi değildir. Bu durumu EÖ8'in görüşleri şu şekilde örneklendirmektedir:

“Her değişiklik zamanı düşünüldüğünde daha iyi bir eğitim hedef alınarak yapılmıştır. Faydalı olmuştur.”

EÖ8, programların neden yenilediğine dair kitabi bir açıklamada bulunmuştur. Yenilenen programların ne yönüyle kendisinin öğretmenlik becerisine etki ettiğini açıklayamamıştır. Bu durum onun farkındalığının düşük olduğunu göstermektedir. Bu görüşle bağlantılı olarak öğretmenlerin 2006 programının Türkçe dersi açısından önemine ilişkin görüşleri de çoğunlukla olumsuz ya da net olmayan ifadelerle dayanmaktadır. Örneğin EÖ12 ve KÖ25 sırasıyla şunları belirtmiştir:

“Kısmen katıldığımı belirtiyim.”

“2006 Türkçe öğretim programı kısmen sorunları çözdü.”

Görüldüğü üzere öğretmenler 2006 programıyla ilgili farkındalıkları düşük olduğu için programın katkısı konusunda da bilgi sahibi değildir. Bu yüzden de katkısına yönelik net bir olumlu görüş sunmamışlardır. Hatta EÖ29 daha da olumsuz ifadelerle programın tamamen amacına ulaşmadığı ile ilgili şunları belirtmiştir:

“2006 Türkçe Öğretim Programı içerik olarak daha geliştirilmiş olsa da alt yapı eksikliği olan okullarda uygulanmada istenilen düzeye çıkamamıştır. Sınıfların kalabalık oluşu, öğrenci seviyelerinin farklı oluşu gibi sorunlar yaşanmaktaydı.”

Benzer belirsizlik ve olumsuz görüşler 2017 programı için de geçerlidir. 1981 programı döneminde göreve başlayan öğretmenlerin çoğu, 2017 programının katkısı olmadığı ($f=10$), teknoloji kullanımında aşırılığa kaçtığı ($f=7$), kısmen katkıda bulunduğu ($f=6$) ve hatta öncekinden farksız olduğu ($f=3$) ile ilgili görüşler sunmuştur. Katılımcıların, programların amaca ulaşip ulaşmadığı ile ilgili görüşlerine bakıldığında amaca ulaşmadığıyla ilgili farklı kodlara ulaşılmıştır. Bu kodlar içerisinde katılımcıların çoğunun belirttiği ise öğretmenlerin program geliştirme sürecine dâhil edilmemesi ($f=15$) ve öğretmen eğitimindeki eksiklikler ($f=6$) olduğu görülmüştür. Bu açıdan da katılımcıların çoğunun, programların amaca uygun bir şekilde öğretim sürecine aktarılmasıyla ilgili temel sorun ve sorun çözücü olarak kendileri gördüğü anlaşılmaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2006) Uygulama Döneminde Göreve Başlayan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Uygulanan Programlara İlişkin Görüşleri

Bu bölümde 2006 yılında tamamen uygulanmaya başlayan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8.sınıflar) döneminde göreve başlayan 30 Türkçe öğretmenin programlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 2'de katılımcıların sunduğu görüşlere ilişkin içerik analizi sonucu sunulmuştur.

Tablo 2. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) Dönemi Türkçe öğretmenleri

Tema	Kategori	Kod	f
2006 kuşağı Türkçe öğretmenleri	1981'den 2006'ya geçiş sebebi	Eğitim felsefesi	15
		Çağın gerekleri	12
		Öğretmen merkezli	11
		Yenileme	6
		Teknolojiye uyum	3
	2006'dan 2017 geçiş sebebi	Siyasi	1
		Sistem değişikliği	18
		Yapılandırıcılık açısından yetersiz	10
		Ders kitabı yenilenmesi	7
		Geliştirme	5
	Program değişikliğinin gerekliliği	Ayrıntılı	2
		Uluslararası sınavlarda düşük başarı	1
		İhtiyaçlar ve sistem	14
		Öğrenci merkezli	13
		Kısmen	9
	Değişimi haklı bulmama	9	
	Teknolojiye uyum	8	
	Geçerliklerini yitirme	3	

	Değişmemeli; güncellenmeli	1
	2006'yı yüceltme	1
	Konular aynı kaldığı için gereksiz	1
2006 için alınan eğitimlerin katkısı	Eğitim almamak	22
	Düşük katkı	5
	Oryantasyon	3
2017 için alınan eğitimlerin katkısı	Eğitim almamak	26
	Programa ve amaca uygun öğretim	2
	Katkısı olmamak	1
	Gerekli bulmama	1
2017'de karşılaşılan zorluklar	İçerik sorunu	15
	Teknolojik imkânsızlık	8
	Zorluk yaşamama	6
	Dilbilgisi	2
	Net değil	1
Program değişikliğinin öğretmenlik becerilerine katkısı	Öğrenciyi daha aktif kılabilmek	12
	Teknoloji kullanımı	8
	Farkındalık sahibi olmama	7
	Katkısı yok	4
	İçerik üretebilme	3
Türkçe dersi açısından 2006	Yapılandırmacılığı yansıtmama	15
	Öğrenci merkezli	8
	İçerik eksikliği	7
	Teknolojiden yoksun	6
	Farkındalık düşük	5
	Derse katılımın artması	4
	Okuryazarlık becerilerine hizmet etmeme	1
	Aşırı yüceltme	1
Türkçe dersi açısından 2017	Farkındalık düşük	12
	İçeriğin niteliksiz olması	10
	Öğretmen yetersizliği	9
	Kabullenmeme	6
	Düzenlilik ve netlik	3
	Bütünlük algısının olmaması	1
	Okuryazarlık becerilerine hizmet etmeme	1
Programların amaca ulaşma durumu	İçerik eksikliği	16
	Hizmetiçi eğitim yetersizliği	11
	Öğretmen görüşlerinin dikkate alınmaması	10
	Öğretmen yeterliğinin düşüklüğü	9
	Fiziksel imkânsızlık	7
	Yetersiz	5
	İçeriğin yerellikten uzaklığı	1
	Sınav odaklı olma	1
	Uyarılma sorunu	1

Tablo 2'de görüldüğü üzere İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) uygulamada iken göreve başlayan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programlarına ilişkin görüşlerinden hareketle 62 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar 10 kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler sıklık değeri açısından sırasıyla şunlardır: Programların amaca ulaşma durumu ($f=61$), program değişikliğinin gerekliliği ($f=59$), 1981'den 2006'ya geçiş sebebi ($f=48$), Türkçe dersi açısından 2006 ($f=47$), 2006'dan 2017 geçiş sebebi ($f=43$), Türkçe dersi açısından 2017 ($f=42$), program değişikliğinin öğretmenlik becerilerine katkısı ($f=34$), 2017'de karşılaşılan zorluklar ($f=31$), 2006 için alınan eğitimlerin katkısı ($f=30$), 2017 için alınan eğitimlerin katkısı ($f=30$),

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcılar, 1981 programı uygulamada iken görev yapmıyor olmalarına rağmen 1981'den 2006 programına geçişin gerekli olduğu yönünde görüşler sunmuştur. Sundukları görüşler ise

çoğunlukla eğitim felsefesi ($f=15$) ve çağın gerekleri ($f=12$) gibi bir programın değişmesinin temel sebeplerine dayanmaktadır. Sadece EÖ3 diğerlerinden farklı olarak detaylı açıklama yapmadan bu değişimin siyasi olduğunu ifade etmiştir. 2006'dan 2017 programına geçiş ile ilgili ise katılımcıların daha net ifadelerle gerekçelendirdikleri dikkat çekmektedir. En büyük gerekçe olarak ise sistem değişikliği gösterilmiştir. KÖ18, EÖ22, EÖ6 ve KÖ8'in görüşleri sırasıyla şu şekilde örnek gösterilebilir:

“4+4+4 sistemine geçiş yapılmasıdır.”

“Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasından dolayı 4+4+4 sisteme geçilmiştir. Tüm kademeleri eşit yıllara bölme amacıyla 3 yıldan 4 yıla çıkarılmış olabilir. 5.sınıf öğrencilerinin ortaokul için yeterli fiziksel ve bilişsel yeterliliğe sahip olmadıkları için zorlandıklarını görmekteyim.”

“Öğrenim süresindeki değişiklikler 4+4 sisteminin gelmesi ...”

“Müfredatın yoğun olması ve 5. sınıfları ortaokula katılmasıyla birlikte bütünlük sağlanması amacıyla değişmiş olabilir.”

“5. sınıfların ilkokuldan ortaokul kademesine geçmesiyle öğretim programında köklü değişiklikler ihtiyacı doğduğunu düşünüyorum.”

Görüldüğü üzere katılımcıların çoğunluğu, uygulama sürecinde görevde oldukları programın yenilenmesinin ana sebebi olarak zorunlu eğitimde meydana gelen değişikliği göstermektedir. 2006 program değişikliğinin gerekliliğine ilişkin katılımcıların çoğu olumlu görüş belirtmiştir. Fakat sayısı azımsanmayacak katılımcılar ise 2006'dan 2017 programına geçiş ile ilgili kısmen haklı bulma ($f=9$) ve hiç haklı bulmama ($f=9$) gibi görüşler sunmuştur. Katılımcılardan EÖ15 ise diğerlerinden farklı olarak 2006 programına ilişkin şunları belirtmiştir:

“2006 yılındaki değişiklik daha farklı bakış açısı getirdiği için özellikle yazma becerilerinde, daha dikkat çekicidir. 2017 programında ise değişiklikten ziyade eklemeler yapılmıştır.”

Katılımcıların 2006 ve 2017 programlarına ilişkin herhangi bir hizmetiçi eğitime katılıp katılmadığı sorulduğunda her iki programa dair de benzer bulgulara ulaşılmıştır. 2006 programına ilişkin katılımcıların büyük çoğunluğu ($f=22$) eğitim almadığını ifade etmiştir. Eğitim alan katılımcıların bir kısmı düşük katkı sağladığını ($f=5$), diğerleri ise oryantasyon ($f=3$) amacıyla katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. 2017 programı için de benzer durum geçerlidir; 2006 programından farklı olarak 2017'de katılımcıların bir kısmı aldıkları eğitimin katkısına dair görüş sunmuştur. Bunlardan birisi KÖ25'tir. Ona göre 2017 programı için alınan eğitim şunları sağlamıştır:

“Programı, kazanımları çok daha iyi anlamamı, kazanımlara yönelik farklı etkinlikler planlamamı, sınıf düzeylerine göre kazanım dağılımlarını ve farklılıklarını daha iyi görmemi sağladı. Detaylı bilgiyi öğrenciye yüklemek yerine daha amaca uygun öğretim yapmama zemin hazırladı.”

Görüldüğü üzere KÖ25, almış olduğu eğitimin, programın uygulamasında ve öğretim sürecinin daha etkili hale getirilmesinde katkı sağladığını ifade etmiştir. Programın öğretim sürecinde etkili aktarılmasıyla ilgili olarak katılımcılara öğretmenlik becerilerine ne gibi katkılarda bulunduğu sorulmuştur. Bu soruya ilişkin katılımcıların çoğunun program içeriğiyle ilişkili olarak görüş sundukları görülmüştür. Bu katılımcılara göre programın yenilenmesi onların öğrenciyi merkeze alarak öğretimi gerçekleştirme ($f=12$), teknoloji kullanım ($f=8$) ve içerik üretebilme ($f=3$) becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Öte yandan EÖ28 ise “Herhangi bir değişiklik olduğunu düşünmüyorum.” şeklinde olumsuz bir görüş sunmuştur.

Tablo 2'de dikkat edileceği üzere katılımcıların 2006 programının Türkçe dersindeki yeri ile ilgili görüşlerine bakıldığında çoğu görüşün olumsuz olduğu görülmektedir. Bu görüşlere KÖ30, KÖ2 ve EÖ7'nin görüşleri sırasıyla şu şekilde örnek gösterilebilir:

“Uluslararası sınav sonuçlarından ve ders içindeki öğrenci gözlemlerimden hareketle 2006 Türkçe programı, sorunları çözmeye yetersiz kalmıştır. Sebebi de yapılandırıcılığın yalnızca teorik olarak ele alınması ve davranışçı klasik eğitim anlayışının birkaç etkinlik ve oyunla biçimlendirilerek yeni bir anlayış gibi sunulmasıdır.”

“Çözdüğünü düşünmüyorum. Çünkü günümüzde öğrencilerin çeşitli okuryazarlık becerilerini de kazanmaları (medya, görsel vb.) gerekiyor. Fakat bunlar tam anlamıyla kazandırılmıyor.”

“Uluslararası sınavlarda başarı sağlanması, teknolojik gelişmelerin eğitime entegrasyonu hususunda yeni bir programa ihtiyaç vardı.”

Görüldüğü üzere katılımcıların görüşleri, yapılandırmacı yaklaşımın programa tam olarak yansımaması, yeni okuryazarlıklar konusunda programın yeterli olmaması ve teknolojiyi bütünleştirme konusunda eksiklikleri üzerine odaklanmaktadır. 2006 programına ilişkin bu olumsuz algı, 2017 programında da varlığını korumaktadır. Tablo 2’de görüleceği üzere 2017 programına ilişkin sadece düzenli ve net olması yönünde olumlu görüş sunulmuştur. EÖ11’in görüşü buna şu şekilde örnek gösterilebilir:

“Büyük anlamda çözdüğünü düşünüyorum. Çünkü kazanımların tasniflerinin ve açıklamalarının daha ayrıntılı yapıldığını düşünüyorum.”

Programların amaca ulaşma durumuyla ilgili ulaşılan kodların hepsinin olumsuz olduğu Tablo 2’de görülmektedir. Bu kodların içerisinde sıklığı en yüksek olan içerik eksikliğidir. İçerik eksikliği ile anlatılmak istenen EÖ3, KÖ13 ve KÖ24’ün görüşlerine sırasıyla şu şekilde yansımıştır:

“Programı uygulamaya koyabilmede araç olarak kullanılacak içerikler sınırlı.”

“Bizlerin en temel materyali ders kitaplarıdır. Her geçen yıl her yeni programda ders kitapları içerikleri daha özensiz, dikkatsiz ve hatalarla dolu basılmaktadır.”

“Okullarda farklı kaynakların kullanılmasına izin verilmemektedir. Zengin içerik deniliyor fakat kanalımız tek tip.”

Görüldüğü üzere öğretmenler programın uygulama kolaylığını sağlayan ders içerikleri konusunda bir eksiklik hissetmektedir. Benzer eksiklik ve sorunlar öğretmen eğitimleri üzerine de sunulmuştur. Katılımlardan bazıları, bir programın amaca ulaşabilmesi için öğretmen eğitiminin önemine dikkat çekmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2017) Uygulama Döneminde Göreve Başlayan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Uygulanan Programlara İlişkin Görüşleri

Bu bölümde 2017 yılında uygulanmaya başlayan Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8.sınıflar) döneminde göreve başlayan 30 Türkçe öğretmenin programlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 3’te katılımcıların sunduğu görüşlere ilişkin içerik analizi sonucu sunulmuştur.

Tablo 3. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) Dönemi Türkçe Öğretmenleri

Tema	Kategori	Kod	f	
2017 kuşağı Türkçe öğretmenleri	1981’den 2006’ya geçiş sebebi	Yapılandırmacı yaklaşım	15	
		Eğitim politikası	9	
		Çağın gerekleri	8	
		Öğretmen merkezli olma	5	
		Belirsizlik	1	
		Toplumun beklentileri	1	
		2006’dan 2017 geçiş sebebi	Çağın gerekleri	18
			Eğitim sistemi	13
			Yapılandırmacı yaklaşım	12
			Millî Kültür	5
	Sahiplenici		1	
	Üst düzey düşünme		1	
	Bilgi düzeyinde kalma		1	
	Değerler eğitimi		1	
	Program değişikliğinin gerekliliği		Çağa ayak uydurmak	14
			Kazanımların düzenlenmesi	10
		Gereklilik	9	
		Değişimin kaçınılmazlığı	1	
	2017 için alınan eğitimlerin katkısı	Eğitim almamak	28	
		Öğretim sürecinin iyileştirilmesi	2	
2017’de karşılaşılan zorluklar	Ders içeriği eksikliği	14		
	Yapılandırmacı eğitimde sınıf yönetimi	9		
	Kazanımların soyutluğu	7		
	Teknolojiyi bütünleştirme	6		

	Teknolojik imkânsızlık	5
	Sınav sistemi	2
Program değişikliğinin öğretmenlik becerilerine katkısı	Öğrenciyi daha çok merkeze alma	13
	Yaratıcı	7
	Kendisini geliştirmesi gerektiği düşüncesi	1
Türkçe dersi açısından 2017	Büyük oranda yeterli	15
	İçerik sorunu	8
	Bakış açısını değiştirme	6
	Bireysel farklılıklara önem vermeli	3
Programların amaca ulaşma durumu	Öğretmen eğitimi	21
	İhtiyaçlar	4
	Program ve uygulama çatışması	2
	Dönüt almamak	2
	Yerellik	1
	İmkânsızlıklar	1

Tablo 3'te görüldüğü üzere Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) uygulamada iken göreve başlayan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programlarına ilişkin görüşlerinden hareketle 39 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar 8 kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler sıklık değeri açısından sırasıyla şunlardır: 2006'dan 2017 geçiş sebebi ($f=52$), 2017'de karşılaşılan zorluklar ($f=43$), 1981'den 2006'ya geçiş sebebi ($f=39$), program değişikliğinin gerekliliği ($f=34$), Türkçe dersi açısından 2017 ($f=32$), programların amaca ulaşma durumu ($f=31$), 2017 için alınan eğitimlerin katkısı ($f=30$), program değişikliğinin öğretmenlik becerilerine katkısı ($f=21$).

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcılar, 1981'den 2006 programına geçiş sebebiyle ilgili yapılandırmacı yaklaşım ($f=15$), eğitim politikası ($f=9$), çağın gerekleri ($f=8$), öğretmen merkezli olmayı ($f=5$) gerekçe olarak sunmuştur. Bu görüşlerden farklı olarak EÖ4 ve KÖ28 şunları söylemiştir:

“1981 Türkçe Öğretim Programı anlama-anlatma çalışmalarına öncelik veren, dilin doğal ortamında öğrenilerek öğrenciler tarafından doğru ve etkili biçimde kullanılmasını hedefleyen bir programdır. Fakat bu hedeflerin gözlenebilir davranışlara dönüştürülmesi kısmında belirsizlikler olduğu görülmektedir. Hedefler net olmadığı ve uygulamalar öğretmenden öğretmene farklılık gösterdiği için öğrenciyi aktif hâle getirme noktasında eksik kalmaktadır.”

“Toplumun beklentilerini karşılamak; değişen, gelişen eğitime ayak uydurmak için bu programa başlanmıştır.”

Görüşlerden de anlaşılacağı üzere EÖ4, 1981 programının bilgiden beceriye geçiş aşamasında sorunlar olduğunu ifade etmiştir. Somutluktan uzak bu durumu değişim için gerekçe göstermiştir. KÖ28 ise değişimin gerekçesi olarak toplumun eğitimden beklentilerini sunmuştur. 1981 programının değişip 2006 programına geçiş gerekçesi ile ilgili görüşler, 2006 programından 2017 programına geçiş ile ilgili görüşlerle benzerlik göstermektedir. 2017 programına geçiş gerekçesi olarak da yine katılımcıların çoğu çağın gerekleri ($f=18$), eğitim sistemi ($f=13$), yapılandırmacı yaklaşımı ($f=12$) göstermiştir. Farklı bir görüş olarak KÖ23'ün görüşlerinde de örneklendirildiği gibi katılımcıların bazıları ($f=5$) millî kültüre yer vermeyi şu şekilde gerekçe olarak sunmuştur:

“2017 programında öğretim yanında eğitim biraz daha önemsenmiş. Ders başarılarının yanında millî kültürel değerlerimize biraz daha önem veren bir program oluşturulmuştur.”

KÖ23 görüşünden 2017 programının millî ve kültürel değerleri önceki programlardan daha çok öne çıkardığı anlaşılmaktadır. Program değişimlerinin gerekliliğiyle ilgili olarak da tüm katılımcıların haklı bulunduğu Tablo 3'ten anlaşılmaktadır. Özellikle KÖ1 ve EÖ17 değişimin kaçınılmazlığını şöyle ifade etmiştir:

“Tabi ki gerekli buluyorum. Çünkü değişen, gelişen Türkiye'de eğitim alanında da değişimin olması kaçınılmaz.”

“Programın değişikliği elbette gerekli; dün, bugün, yarın arasında hep fark var.”

Yukarıdaki görüşü sunan öğretmenlerin yenilenen programa dair de hiçbir eğitim almadığı belirlenmiştir. Hatta katılımcıların neredeyse tamamı ($f=28$) yenilenen programla ilgili hiçbir eğitim almamıştır. Katılımcıların eğitim almamaları, 2017 programında sorun olarak karşılarına çıktığı Tablo 3'te görülmektedir. Öğretmenlerin 2017 programıyla ilgili en çok ders içeriği eksikliği yaşadığı ($f=14$) belirlenmiştir. EÖ11 nasıl bir eksiklik yaşadığına dair durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Kılavuz kitapların kaldırılması her gün günlük plan hazırlamak için vakit harcamanıza sebep oluyor. Ayrıca akıllı tahtalardan direkt dinleme/ izleme metinlerini açamamak derse hazırlık sürecimizin uzamasına neden oluyor. Özellikle 6 ve 7. sınıflar için hazırlanan kitapları, etkinlik bazında yetersiz buluyorum.”

EÖ11’in açıklamasından hareketle katılımcıların hazırlanacak yeni bir içerik konusunda değil; var olan içeriğin aktarılması konusunda sorunlar yaşadığı söylenebilir. Katılımcılara 2017 programının Türkçe dersi için önemi sorulduğunda da EÖ11’in açıklamasıyla tutarlı görüşler sunduğu görülmektedir. Katılımcılar her ne kadar 2017 programının Türkçe dersi için önemli olduğuna dair görüş sunsalar da azımsanmayacak sayıda öğretmen (f=8) içerik sorununa dikkat çekmiştir. Bu görüşler şu şekilde örneklendirilebilir:

“Burada ders kitaplarındaki gördüğüm eksiklere değinmek istiyorum. Metinler ve etkinlikler kazanımları öğrenciye vermek için seçilip hazırlanıyor ama ders kitapları bu konuda yetersiz kalıyor. 5. sınıf ders kitabındaki birçok etkinliği öğrencilerime uygulamakta zorlanıyorum. 8. sınıf kitapları ise çok basit bir seviyede hazırlanmış. Sürekli aynı kazanımlar tekrar edilmiş sanki.”

Yukarıda görüştü de anlaşılacağı üzere öğretmenler, sunulan içerikten dolayı eksiklik hissetmektedir. Ayrıca öğretim sürecini gerçekleştirmek ya da gerçekleştirememenin sebebi olarak ders kitaplarına bağlılıkları dikkat çekmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik becerilerinin göz ardı edildiği söylenebilir. Tablo 3’te programın amaca ulaşma durumuyla ilgili görüşler de bu durumu destekler niteliktedir. Öğretmenler için programın amaca ulaşmasını sağlayan en önemli unsur öğretmen eğitimidir (f=21).

Tartışma ve Sonuç

Alanyazına bakıldığında İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Öğretim Programı’na (2006) yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981), İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Öğretim Programı (2006) ile Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) uygulamada iken göreve başlayan ve hala görevine devam eden Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programlarına yönelik görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı, karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışmayla üç ayrı kuşak olarak tanımlanabilecek olan bu Türkçe öğretmenlerinin var olan durumları, yenilenen programlara yönelik farkındalık durumları, yeterli olduklarını düşündükleri yönleri, yaşadıkları zorluklar ve genel olarak sorunları belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece Türkçe dersinin daha etkili hale getirilmesi ve yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2017) amaca hizmet edecek şekilde uygulanabilmesi için gereklilikler ortaya koyulmuştur.

1981 programından 2006 programına geçiş sebebi ile ilgili öğretmen görüşlerine yönelik bulgulara bakıldığında 2006 ve 2017 programı uygulamada iken göreve başlayan öğretmenlerin daha genel ifadelerle cevap verdiği belirlenmiştir; çünkü bu iki grup öğretmen ilgili programı hiç uygulamamıştır. 1981 programının bizzat uygulayıcısı olan öğretmenler ise daha net ifadeler kullanmıştır. Bu net ifadelerin onların uygulamada yaşadıkları sorunların yansımaları olduğu düşünülmektedir. 2006 ve 2017 programı döneminde göreve başlayan öğretmenlerin 1981 programı döneminde göreve başlayan öğretmenlere göre Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981) hakkında daha az bilgiye sahip olmaları normaldir; fakat özellikle 2006 programı döneminde göreve başlayan öğretmenlerin bir önceki programın neden değiştiğini daha net bir şekilde bilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin programlar hakkında yeterli bilgiye ve donanıma sahip olmadıkça programların amaca ulaşamayacağı alan yazında birçok çalışma (Çırak Kurt, 2017; Gömleksiz, 2007; Karacaoğlu ve Esin, 2010; Yıldırım, Kandemir, Çınar ve Durak, 2017) tarafından önemle vurgulanmıştır. Menteşe (2014) kendi çalışmasında, yenilenen programların içeriği hakkında bilgi sahibi olmamanın Türkçe öğretmenlerinin en büyük sorunları arasında yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu açıdan öğretmenler, önceki programın eksikliklerini bilmeden yeni programı amaca uygun bir şekilde uygulayamayabilirler.

2006 programından 2017 programına geçiş sebebiyle ilgili 1981 ve 2017 programı döneminde göreve başlayan Türkçe öğretmenlerinin daha fazla görüş sundukları görülmüştür. Programın uygulandığı dönemde göreve başlayan Türkçe öğretmenleri ise programın değiştirilme sebebiyle ilgili diğer iki gruba göre daha az olumsuz gerekçe sunmuştur. Susar Kırmızı ve Akkaya’nın (2009) araştırmasında, Türkçe öğretmenlerinin 2006 programına ilişkin genelde olumsuz bir algıya sahip olduklarını belirtmiştir. Bu yönüyle Susar Kırmızı ve Akkaya’nın (2009) çalışmasının sonucu ile bu araştırmanın sonucu örtüşmemektedir. Bunun sebebi olarak Susar Kırmızı ve Akkaya’nın (2009) Türkçe öğretmenleri ile sadece 2006 programı üzerine araştırma yapması gösterilebilir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenleri üç farklı programa ilişkin görüşlerini sundukları için bu programlar arasında kıyaslama yaparak da görüşlerini sunmuş olabilirler. Ayrıca 2006 programının ilk uygulamaya başladıkları

program olması ve 2017 programını daha yeni uygulamaya başlamaları gösterilebilir. 2006 kuşağı olarak adlandırılan bu Türkçe öğretmenleri, henüz 2006 programındaki eksiklikleri görebilecek kadar ilgili programın vermiş olduğu alışkanlıktan sıyrılmadığı düşünülmektedir.

Programın değiştirilme gerekçesine yönelik sadece 2006 grubu Türkçe öğretmenlerinden değiştirilmemesi gerektiği ile ilgili bulguya rastlanmıştır. Üç gruptaki Türkçe öğretmenlerinde de program değişikliği ile ilgili benzer bulgulara ulaşılmıştır. Tüm gruplar programın çağa uygun olmadığı ifade etmiştir. 2017 grubu Türkçe öğretmenlerinden farklı olarak 1981 ve 2006 grubu öğretmenleri ise aktif katılımı sağlamayı gerekçe olarak sunmuştur. Bu açıdan bakıldığında farklı programları uygulama imkânı olmuş Türkçe öğretmenlerinin öğrenciyi etkin kılmanın önemini daha çok dikkate aldığı düşünülmektedir. Öte yandan alanyazındaki benzer çalışmalara (Danışoğlu, 2006; Susar Kırmızı ve Akkaya, 2010; Uygun ve Katrancı, 2013) bakıldığında özellikle 2006 programıyla ilgili öğrenciyi etkin kılmada programın seviye ve içerik açısından uygun olmadığı ifade edilmiştir.

Katılımcıların 1981, 2006 ve 2017 programına yönelik almış oldukları eğitimlerin katkılarıyla ilgili bulgulara bakıldığında üç kuşak öğretmenin de ortak bir noktada hemfikir olduğu dikkat çekmektedir. Bu öğretmenlerin çoğunun ortak noktası, ilgili programlara yönelik eğitim almamış olmalarıdır. Oysaki öğretimin niteliği, öğretmenin niteliği ile doğrudan bağlantılıdır (Mete ve Gürsoy, 2013). Öte yandan bu öğretmenler, programlara yönelik eğitim almadıklarını ifade etseler de programların Türkçe dersindeki yeri sorulduğunda net ifadeler kullandığı görülmektedir. Bu ifadelerin çoğunlukla olumsuz olduğu her üç kuşak için de ortaktır. Şahin (2007) ve Oğuz (2015) kendi çalışmasında öğretmenlerin büyük oranda programla ilgili olumlu bir algıya sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada olumsuzlukların genellikle programla getirilen yenilikler üzerine olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin programı uygulamaya başlamadan önce eğitim almamalarının ve buna bağlı olarak programın amaçları konusunda farkındalık sahibi olmamanın bu olumsuzluklara odaklanmanın sebebi olarak gösterilebilir. Programlara yönelik bu eğitim eksikliği, öğretmenlerin öğretim sürecini yönetmelerinde de sorunlara yol açtığı düşünülmektedir. Özellikle 2006 ve 2017 programları uygulamada iken göreve başlayan öğretmenlerin çoğunun Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı (2017) uygularken en büyük sorunu, ders içeriği olmuştur. Burada belirtilmek istenen hazır ders içerikleri ve bunlara yönelik sorunlardır; fakat asıl dikkat çekilmesi gereken nokta ise öğretmenlerin kendi ders içeriğini üretmemesi durumudur. Ders içeriğinin eksikliğinden ve sorunlarından kaynaklı araştırmanın bu sonucu, alanyazında farklı çalışmalar (Coşkun ve Alkan, 2010; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Menteşe, 2014; Yıldırım, 2015) tarafından da desteklenmektedir. Eğer öğretmenler, programa dair yeterli bilgi ve donanıma sahip olsaydı içeriklerini kendileri üretebilecekleri için sorun yaşamayabilirdi.

Program değişikliğinin öğretmenlik becerilerine katkısı ile ilgili bulgulardan hareketle 2006 ve 2017 programı uygulamada iken göreve başlayan öğretmenlerin benzer görüşlerde uyuştukları belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin çoğu, öğrenciyi öğretim sürecinde daha fazla aktif kılabilmeyi önemli bir beceri olarak görmektedir. 1981 programı uygulamada iken göreve başlayan öğretmenler ise diğer iki kuşak öğretmenden oldukça farklıdır. 1981 programı öğretmenlerin çoğunun becerileri konusunda farkındalık sahibi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hatta bu grup öğretmenlerin içerisinde gelişime kapalı olan öğretmenlerin bile var olduğu dikkat çekmektedir.

Tüm bu bilgilerden hareketle araştırmayla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan öğretmenlerin değişik yaş ve öğretmenlik becerisine sahip olduğu bilinmektedir. Bu öğretmenlerin içerisinde birden fazla Türkçe dersi programı gören ve uygulayanlarla tek bir program uygulayanların bakış açıları ortaya koyulmalı ve bu bilgilerden hareketle amaca yönelik hizmetiçi eğitim içeriği hazırlanabilir. Bu içerikler hazırlanırken farklı kuşaklardan öğretmenlerin birbirine göre farklı yönlerine dikkat çekilmelidir. Her öğretmene kendisinde var olan bakış açısının diğer öğretmen ya da öğretmenlerde nasıl karşılık bulduğunu bilmesi gerekmektedir. Öncelikle bu farkındalığın sağlanması gerektiği ardından da öğretmenlerin her birinin programın amacına uygun olarak programı uygulama ya da programa yönelik ders içeriği geliştirebilme konusunda becerileri geliştirilmesi gerektiği önerilmektedir.

References

- Anadolu Ajansı. (23.11.2018). *Yaklaşık 1 milyon öğretmen genç nüfusu geleceğe hazırlıyor* [About 1 million teachers are preparing the young population for the future]. 11.04.2019 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr> adresinden erişildi.
- Bağcı Ayrancı, B. ve Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması [Comparison of 2006, 2015 and 2017 Turkish Language Curriculums]. *International Journal of Language Arts Academy*, 5(7), 119-130.
- Coşkun, E. ve Alkan, M. (2010). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi metin işleme sürecine ilişkin bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi [The evaluation of the knowledge levels of primary school teachers regarding the process of teaching a text]. *TÜBAR*, 27, 161-184.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir) [Qualitative research methods (Tr. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir)]. Ankara: Siyasal Publishing.
- Çınar, O., Teyfur, E., & Teyfur, M. (2006). Primary school teachers and administrators' views about constructivist education approach and programs. *Inönü University Journal of the Faculty of Education*, 7 (11), 47-64.
- Çırak Kurt, S. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin "öğretim programı" kavramına ilişkin metaforik algıları [Secondary school teachers' -metaphoric perceptions of the concept of curriculum]. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (31), 631-641.
- Damışoğlu, H. (2006). Eğlendirici yazınsal türlerin Türkçe öğretiminde kullanımı ve bu çerçevede 2004-2005 Türkçe öğretim programının değerlendirilmesi [The use of humorous literary genres in Turkish language teaching and the assessment of 2004-2005 Turkish Language Curriculum]. Unpublished Master Thesis. Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences, İzmir.
- Eyüp, B. (2008). İlköğretim ikinci kademe 1981 ile 2005 Türkçe programlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi [The analyzing of primary education second grade Turkish programmes of years 1981 and 2005 as comparative]. Unpublished Master Thesis. Atatürk University, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Institute of Social Sciences, Erzurum.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet Dönemi (1929-1930, 1949,1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi [Comparative progress level of Republican Era (1929-1930, 1949, 1981) secondary school Turkish Language curriculums in terms of content, general and specific aims]. *Adnan Menderes University, Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 11-26.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu) [Introduction to qualitative research (Tr. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu)]. Ankara: Anı Publishing.
- Gömlüksiz, M.N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi [Evaluating the opinions of teachers about the new elementary curriculum in terms of various variables]. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (27), 69-82.
- Karacaoğlu, Ö. C., ve Esin, A. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar [The issues that teachers encounter during application of new Curriculum]. *Yüzüncü Yıl University Journal of Education*, 7(1), 45-58.
- Kutlubay, H. (2015). 1928'den günümüze kadar Türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi öğretiminin durumu [From 1928 to the present day the status of grammar teaching in the Turkish language curriculums]. Unpublished Master Thesis. Pamukkale University, Institute of Educational Sciences, Denizli.
- Kültür Bakanlığı (1936). *İlkokul programı* [Primary school program]. İstanbul: Devlet Press.
- Maarif Vekâleti (1929). *Orta mektep ve liselerin Türkçe müfredat programı* [Turkish curriculum of middle schools and high schools]. Ankara: Yeni Gün Press.
- Maarif Vekâleti (1930). *İlkmektep müfredat programı* [First school curriculum]. İstanbul: Devlet Press.
- Maarif Vekâleti (1931). *Ortamektep müfredat programı (1931-1932 ders senesi tadilatı)* [Middle school curriculum (1931-1932 course year modification)]. İstanbul: Devlet Press.

- Maarif Vekâleti, (1926). *İlk Mekteplerin Müfredat Programı [Curriculum of First Schools]*. İstanbul: Milli Press.
- Maarif Vekâleti. (1340). *İlk Mektepler Müfredat Programı [Curriculum of First Schools]*. İstanbul: Matbaayı Amire.
- MEB (1948). *İlk okul programı [Primary school curriculum]*. İstanbul: Milli Eğitim Publishing.
- MEB (1949). *Orta okul programı [Middle school curriculum]*. Ankara: Milli Eğitim Publishing.
- MEB (1962). *Ortaokul programı [Middle school curriculum]*. İstanbul: Milli Eğitim Publishing.
- MEB (1968). *İlkokul programı [Primary school curriculum]*. İstanbul: Milli Eğitim Publishing.
- MEB (1981). Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı [Basic education schools Turkish education program]. *Tebliğler Journal*, 2098, 327-356.
- MEB. (2006). *İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Öğretim Programı [Primary education 6-8. Turkish Language Curriculum]*. Talim Terbiye Kurulu: Ankara
- MEB. (2017). Türkçe dersi karşılaştırma sunusu [Comparison presentation of Turkish language course]. Talim Terbiye Kurulu: Ankara
- MEB. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı [Turkish Language Curriculum]*. Talim Terbiye Kurulu: Ankara
- MebPersonel. (15.08.2018). *Türkçe öğretmenliğinde yıllara göre atama sayıları [Number of appointments in Turkish teaching by years]*. 11.04.2019 tarihinde <http://www.mebpersonel.com/> adresinden erişildi.
- Menteşe, H. (2014). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın ili örneği) [The investigation of secondary school Turkish curriculum according to teachers' opinions (Example of Aydın province)]. Unpublished Master Thesis. Adnan Menderes University, Institute of Social Sciences, Aydın.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (Çev. S. Turan) [A guide to qualitative research patterns and practice (Tr. S. Turan)]*. Ankara: Nobel Publishing.
- Mete F. ve Gürsoy Ü., (2013). Opinions of Teachers' Competences in Teaching Turkish As A Foreign Language, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-357.
- Miles, M. ve Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis (2nd. Ed.)*. CA: Sage Publications.
- Oğuz, B. (2015). Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi [Evaluating the opinions of Turkish language teachers working in secondary schools on learning areas]. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (çev. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir) [Qualitative research and evaluation methods (Tr. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir)]*. Ankara: Pegem Acedemia Publishing.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri [Opinions of Teachers about the problems in the implementation of new Turkish Language curriculum]. *Pamukkale University Faculty of Education Journal*, 25(25), 42-54.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2010). Yeni türkçe dersi öğretim programının uygulamasına ilişkin olarak branş öğretmenlerinin görüşleri [Opinions of the branch teachers regarding the implementation of the new Turkish curriculum]. *Journal of National Education*, 39(185), 33-47.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim birinci kademe Türkçe programının değerlendirilmesi [Assessment of new Turkish Curriculum for grade 1]. *İlköğretim-Online*, 6(2), 284-304.
- Temizyürek, F., & Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları [Turkish programs of Turkish Republican primary schools]*. Ankara: Nobel Publishing.

- Uygun, M. ve Katrancı, M. (2013) Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri [*Ideas and solution proposals of classroom teachers related to the problems during application of visual arts course curriculum*]. *Çankırı Karatekin University Journal of the Institute of Social Sciences*,4(1), 255-270.
- Yıldırım, H. D. (2015). Okuma becerileri dersinin öğretmen ve öğrenci açısından değerlendirilmesi [*The evaluation of the course for reading skills from the point of teachers and students*]. Unpublished Master Thesis. Mustafa Kemal University, Institute of Social Sciences, Hatay.
- Yıldırım, K., Kandemir, E., Çınar, Z. ve Durak, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri [*Elementary School Classroom Teachers' Opinions on the new Turkish Language Curriculum*]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 135-154.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.) []. CA: Sage.